A PROPÓSITO DE NORMA, CORREÇÃO E PRECONCEITO LINGÜÍSTICO: DO PRESENTE PARA O PASSADO

Dinah Callou

RESUMO:

Uma visão geral sobre ensino de língua e os conceitos de norma e estigmatização. A visão de gramáticos e lingüistas.A dimensão lingüística e extralingüística: do presente para o passado.

PALAVRAS CHAVE: ensino de língua - variedade padrão - correção - estigmatização

1. Levantando questões

Na atividade de ensino da língua, seja ele descritivo ou prescritivo, várias questões estão envolvidas e, ao longo do tempo, têm sido objeto de discussão por parte de filólogos, gramáticos e lingüistas. Conceitos como os de norma, correção, preconceito lingüístico vêm sempre à tona e não podem ser desassociados, pois, visto de forma simplificada, obedecer à norma padrão equivale a garantir a correção, e desrespeitar a norma considerada correta leva à estigmatização do indivíduo. É fundamental enfatizar que o termo norma é polissêmico e que a noção de correção pode ser considerada de caráter intralingüístico, relacionada às normas intrínsecas a toda língua, ou de caráter extralingüístico, uma espécie de sanção cultural ou social. Ao trabalhar com língua, torna-se imprescindível, portanto, levar em conta, simultaneamente, fenômenos sociais e lingüísticos. Ressalte-se, a propósito, a afirmação de Teyssier (1997)[1] sobre a heterogeneidade do português brasileiro:

[1] TEYSSIER, P. (1997). *História da língua portuguesa*. São Paulo, Martins Fontes.

> [...] as divisões dialetais no Brasil são menos geográficas que sócio-culturais. As diferenças nas maneiras de falar são maiores, num determinado lugar, entre um homem culto e o vizinho analfabeto, que entre dois brasileiros do mesmo nível cultural originários de duas regiões distantes uma da outra. (p. 98)

Se a língua é multifacetada, se não constitui um todo homogêneo, se raramente existe a possibilidade de exprimir de uma só maneira uma mesma coisa – pois há formas lingüísticas diversas que veiculam o mesmo sentido – se apresenta inúmeras variações, alguns questionamentos se fazem necessários. Como proceder? Que norma deve ser ensinada? Aceita-se qualquer nível de linguagem? Como corrigir a linguagem do aprendiz na escola? É possível fazer alguma coisa para modificar a linguagem do meio? Como eliminar o preconceito? Que modalidade ensinar? Na língua escrita o modelo é o literário, ou é o jornalístico?

Não se pode negar que as gramáticas normativas apóiam-se normalmente nas atestações dos escritores para justificar as regras que propõem, mas o que um escritor escreve se torna necessariamente lei? A propósito, o lingüista português Ivo Castro (2002: 12)[2] traz à baila a questão do uso da flexão plural do verbo *haver* numa sentença existencial – considerada incorreta [*houveram risadas*], mas presente mesmo em falantes cultos –, a fim de mostrar que não é o escritor, mas o gramático normativo que fixa a chamada norma padrão: o escritor é o pretexto. Diz ele:

> Sucede que esta frase, juntamente com muitos outros exemplos de *houveram* e *haviam* se encontra no manuscrito da *Tragédia da Rua das Flores*, escrita pelo punho de Eça de Queiroz. Em vão a procuraremos nas suas edições, pois os editores corrigiram a língua do autor em nome da gramática normativa [...].

Nossa atividade, no que se refere à língua, esteve – e está – quase sempre associada à idéia de correção gramatical, regras de uso, ensino da crase, de

---

[2] Castro, I. O lingüista e a fixação da norma. *Actas* do xviii Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Lingüística (Porto, 2-4/10/2002). Lisboa: apl, 2003, pp. 11-24.

hífen, de 'certo' e 'errado', de análise sintática, de nomenclatura gramatical, quando muito de organização e edição de textos. Pesquisa do uso real da língua só muito recentemente. Os estudos desenvolvidos nas últimas décadas sobre fenômenos variados, tanto sincrônicos quanto diacrônicos, ampliaram nosso conhecimento sobre a língua portuguesa, de modo a identificar aspectos divergentes e convergentes que possibilitassem descrever o sistema e sua(s) norma(s) de uso. Apesar das contribuições, tanto da lingüística teórica, da psicolingüística, da sociolingüística, quanto da pedagogia, não existem ainda elementos de ordem teórica e experimental que forneçam um quadro explicativo satisfatório em seu objetivo maior de alcançar generalizações descritivas e explicativas e traçar diretrizes para o ensino da língua em todos os seus níveis.

2. Língua e ensino

Parte-se do princípio de que a escola tem por objetivo ensinar a língua materna, objetivo que à primeira vista pode parecer claro e simples. Entretanto, o objeto de ensino não está claramente definido, já que qualquer língua apresenta variações e é necessário conhecer o seu funcionamento para explicar a inter-compreensão, não obstante as variações.

As diferentes posturas assumidas pelo professor correspondem, em princípio, a orientações e tendências opostas, correspondentes, por sua vez, a objetivos pedagógicos diversos, conforme ressalta Gagné (1983)[3]. Uma pedagogia centrada no código, na *langue*, em outras palavras, um ensino mais prescritivo, tradicional, normativo, centrado na escrita, condena o uso espontâneo e corrente, principalmente quando popular e dialetal; uma pedagogia centrada na utilização do código, na *parole*, ou melhor, um ensino mais descritivo, apresenta a vantagem de levar em consideração perspectivas sociolingüísticas, psicolingüísticas e funcionais, no que concerne à linguagem e a seu desenvolvimento.

É necessário lidar ainda com as diferenças entre escrita e fala, interpretadas ora como códigos distintos, ora como realizações diversas de um mesmo

[3] Gagné, G. Norme et enseignement de la langue maternelle. In: Bédard, É. ; Maurais, J. *La Norme linguistique*. Collection L'ordre des mots. Paris, 1983. pp. 463-510

código, já que as semelhanças são tão numerosas quanto as diferenças. A existência de usos comuns, de uma base lingüística internalizada, mesmo em indivíduos de origem social e geográfica distintas, não pode ser deixada de lado, embora língua falada e língua escrita possuam, em princípio, características e regras próprias. A primeira seria mais flexível, relaxada, não-controlada e, a segunda, mais rígida, mais formal, impessoal e controlada. Em todas as línguas, é inequívoca uma tendência à unicidade no escrito e à multiplicidade no oral, modalidade que se caracteriza por ser menos homogênea e apresentar variações de uso de todo tipo: estruturais, de redes sociais/geográficas, de gênero, etnia, faixa etária, registro.

A variação não é estanque e a relação entre as múltiplas variantes se situa num *continuum*. Não se trata de um indivíduo de uma determinada classe social, por exemplo, utilizar apenas uma variante e uma outra classe uma outra variante, mas sim de todos os grupos utilizarem todas as variantes, porém com freqüência diferenciada. Em suma, todo falante possui um repertório disponível de formas lingüísticas concorrentes que variam em função da estratificação social, tanto no oral quanto no escrito.

Um fenômeno que ilustra bem esta questão é o da fixação do verbo *ter* por *haver* em contextos existenciais no Rio de Janeiro. Nos dois níveis de escolaridade as duas variantes estão presentes, mas o percentual de ocorrência difere. Enquanto na fala popular sua fixação está praticamente concluída, os índices são mais baixos na fala culta, como se pode visualizar na Tabela 1.[4]

NURC (fala culta)		PEUL (fala popular)	
Anos 70	Anos 90	Anos 80	Ano 2000
504/784	502/654	1150 / 1692	1278 / 1149
(65%)	(76%)	(92%)	(94%)

Tabela 1. Uso de ter (vs haver) na fala carioca culta e popular em dois momentos

4 Retirada de CALLOU, D.; DUARTE, M. E. L. 2005 A fixação do verbo ter em contextos existenciais *Actas* do 20º Encontro da APL, APL, Lisboa, APL: pp. 149-156.

Da mesma forma, tomando por base textos jornalísticos da atualidade, é possível atestar a ocorrência de *ter* e *haver* na escrita, embora a distribuição não seja a mesma. Enquanto na fala culta o uso de *ter* já atinja 76% (cf. Tabela 1) e entre os jovens chegue a 98%, na escrita padrão não vai além de 33% (Tabela 2)[5].

Opinião	Reportagem	Crônica
72 / 319	92 / 393	95/ 304
22%	23%	33%

Tabela 2. Implementação te ter-existencial na escrita-padrão

A substituição do *haver* por *ter* em construções existenciais, no português do Brasil, corresponde a um dos processos mais característicos da história da língua portuguesa, paralelo ao que já ocorrera em relação à ampliação do domínio de *ter* na área semântica de '*posse*', no final da fase arcaica. Mattos e Silva (2001:136)[6] analisa as 'vitórias' de *ter* sobre *haver* e discute a emergência de *ter-existencial*, tomando por base a obra pedagógica de João de Barros[7]. Em textos escritos nos anos quarenta e cinqüenta do século XVI, encontram-se evidências, embora raras, tanto de *ter* 'existencial', não mencionado pelos clássicos estudos de sintaxe histórica, quanto de *haver* como verbo existencial com concordância, lembrado por Ivo Castro, e anotado como "novidade" no século XVIII por Said Ali[8].

Como se vê, nada é categórico e um purismo estreito só revela um conhecimento deficiente da língua. Há mais perguntas que respostas. Pode-se conceber uma norma única e prescritiva? É válido confundir o bom uso e a norma com

---

5 Retirada de Callou & Duarte (2005).

6 MATTOS E SILVA, R. V. (2001). De fontes sócio-históricas para a história social lingüística do Brasil: em busca de indícios. In: MATTOS E SILVA, R.V. (org.). 2001. São Paulo, *Humanitas*: 275-301

7 BARROS, João de. (1540).Gramática da língua portuguesa. In: BUESCU, Maria Leonor Carvalhão. *Gramática da Língua Portuguesa*: Cartinha, Gramática, Diálogo em Louvor da Nossa Linguagem e Diálogo da Viciosa Vergonha. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1971. Edição digital do Projeto BIT-PROHPOR (Banco Informatizado de Textos do Programa para a História da Língua Portuguesa), coordenado pela Profa. Dra. Rosa Virgínia Mattos e Silva, Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. Corpus Internacional da Língua Portuguesa do Museu da Língua Portuguesa – SP – www.estacaodaluz.org.br .

8 SAID ALI, M. (1976). *Investigações filológicas*. 2ed. Rio de Janeiro, Grifo.

a própria língua e dessa forma fazer uma avaliação crítica e hierarquizante de outros usos e, através deles, dos usuários? Substitui-se uma norma por outra?

Contrariamente ao discurso prescritivo e mesmo normativo, a realidade das variações lingüísticas orais revela a existência não de uma norma, mas de várias normas, cada uma delas baseada diretamente, antropologicamente, de certo modo, no uso corrente dentro da comunidade. O que importa, nas situações de comunicação oral, é utilizar as variantes compreendidas pelo interlocutor e socialmente admitidas por ele. A língua falada apresenta vários usos aceitáveis e, conseqüentemente, várias normas, mas não se pode esquecer que um conjunto de variantes é socialmente valorizado, especialmente nas situações mais formais de comunicação.

Em última instância, há duas opções. Adotar uma perspectiva normativa e purista, que concebe a língua como um código homogêneo, único e intrinsecamente superior, igualando o uso padrão àquele que está descrito nas gramáticas e nos dicionários. Essa orientação tende freqüentemente a ignorar e rejeitar certos usos que não estão de acordo com a norma purista, padrão, não só os da/o criança/indivíduo, mas também os da sociedade que lhe serviu de modelo natural. Por outro lado, adotar uma perspectiva sociolingüística e funcional é admitir a coexistência de variedades de uso e não igualar a norma culta à norma padrão. Essa postura possui o mérito de considerar o código como um meio e não como um fim e procurar determinar que/(quais) variação/ções deverá/deverão ser privilegiada(s), nas diversas circunstâncias.

Querer, sob pretexto de purismo ou de desenvolvimento social, impedir a escola, o indivíduo ou mesmo a criança de utilizar uma variedade lingüística dialetal, de registro informal, para uma situação determinada, constitui igualmente um empobrecimento do patrimônio da comunidade e uma discriminação inaceitável. Uma performance lingüística é de qualidade quando a utilização de elementos lingüísticos está de acordo com o código, a variedade e o registro apropriado, em função dos objetivos, das circunstâncias ou das situações comunicativas. Para Rona (1967)[9], cada modo é correto se está de acordo com o sistema usual da comunidade e o momento expressivo de seu uso.

9 RONA, J. P. (1967). Relación entre la investigación dialectológica y la enseñanza de la lengua materna. El Simposio de Cartagena\. Informes y Comunicaciones. Bogotá, Caro y Cuervo: 333-349.

3. Um olhar para trás

Não é tarefa fácil caracterizar a instituição do ensino de língua portuguesa, porque essa atividade abarca, como se sabe, várias dimensões além da lingüística: a social, a cultural, a econômica e a histórica, sendo as diferenciações lingüísticas reflexo da disparidade entre essas realidades.

Ao fixar-se historicamente a identidade nacional sobre a portuguesa, chegou-se a uma normatização, por vezes contrária ao sistema lingüístico local, que provocou o surgimento de uma relação paradoxal, que perdura até nossos dias: quanto mais de acordo com as normas do português europeu mais valorizado no português brasileiro.

> [...] parece todavia incrível que a nossa Independência ainda conserve essa algema nos pulsos, e que a personalidade de americanos pague tributo à submissão das palavras [...]. Estamos, assim, caminhando [...] entre duas forças que nos solicitam para rumos diversos: o 'americanismo', espontâneo, incoercível, natural e o 'portuguesismo' afetado e artificioso. Em tempo, o povo que é o maior de todos os clássicos [...] dirá a última palavra. (Ribeiro, 1933:15)[10]

Assim, o projeto lingüístico, embutido no contexto maior de um projeto educacional, deu-se no sentido de negar o uso lingüístico de grande parte da população brasileira. Para se chegar a bom termo, três questões devem ser observadas mais de perto: (i) a questão da época em que se definiu uma chamada variante culta

> [...] o português brasileiro culto só começará a definir-se da segunda metade do século XVIII para cá, uma vez que essa variante culta passa necessariamente por questões relativas à escolarização, ao uso escrito e sua normatização (Mattos e Silva, 2001: 278);

[10] RIBEIRO, J. (1933). *A língua nacional*. São Paulo, Companhia Editora Nacional.

> (ii) a questão que diz respeito ao fato de não se poder considerar a formação do português brasileiro como um processo único, tendo em vista as características sociais e demográficas diferenciadas, de lugar para lugar, à época em que se definiu aquela variante; e (iii) a questão de o primeiro contato do indivíduo com a língua se dar no âmbito familiar e a de as mulheres serem, de um lado, em geral, segundo Labov (2001)[11], as transmissoras das mudanças lingüísticas e, de outro, terem ficado durante muito tempo afastadas do sistema educacional regular.

Durante 322 anos – de1500 a 1822 --, período em que o Brasil foi colônia de Portugal, a educação feminina ficou restrita aos cuidados com o marido e os filhos [...] Tanto as mulheres brancas, ricas ou empobrecidas, como as negras escravas e as indígenas não tinham acesso à arte de ler e escrever.(Ribeiro, 2000: 79)[12]

A situação precária de ensino não era privativa das mulheres e perdurou até o século XX. Na apresentação do texto *Estatística da Instrução*[13], publicada no Brasil pela Typographia de Estatística, em 1916, lê-se:

> Na monografia que serve de prefácio ao inquérito censitário sobre o ensino, está comprovada por algarismos irrefutáveis a precária situação da maioria dos habitantes do Brasil quanto ao grau de instrução, tornando-se evidente a necessidade da interferência dos poderes públicos nacionais no provimento do ensino elementar. [...] Só de 1870 em diante, com a subseqüente criação da Directoria Geral de Estatística em janeiro de 1871, começaram a ser divulgados, com mais ordem, clareza e uniformidade, embora incompletos e muito deficientes, os algarismos relativos ao ensino público, primário e secundário em todo o Império. [...] Até 1907, não se obtém o desejado êxito, isto é, apreender de modo aproximado o estado de instrução no país.

11 LABOV, W. (2001). *Principles of linguistic change. Social factors*. Vol 2. Cambridge, Blackwell.

12 RIBEIRO, A. I. M. (2000). Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, E. *et alii. 500 anos de educação no Brasil.*2ed. Belo Horizonte, Autêntica.

13 ESTATÍSTICA DA INSTRUÇÃO. Primeira parte. Estatística escolar. Vol 1. Brazil. Typographia de Estatística, 1916.

O problema da educação é antes de tudo um problema social que já vem sendo formado há muito tempo, embora os censos estatísticos – principal fonte de informações para a análise e o aprofundamento do conhecimento sobre a realidade nacional – até um determinado momento de nossa história, constituam meras aproximações. Focando a nossa atenção na cidade do Rio de Janeiro, pode-se afirmar que o mundo social tende a tornar-se, na primeira metade do século XIX, cada vez mais heterogêneo e urbanizado. No primeiro periódico impresso no Brasil, a *Gazeta do Rio de Janeiro*, há o seguinte registro:

> Uma inovação resultante do cosmopolitismo da cidade foi a abertura de colégios e aulas destinados a meninas de todos os grupos sociais, dado que elas tinham sido excluídas das aulas régias durante o ministério pombalino"(Nizza da Silva, 2007: 103)[14].

Não obstante, passados dois séculos desde a chegada da corte portuguesa ao Brasil, a situação do ensino parece refletir a mesma composição social hierárquica de séculos atrás, exceto no que diz respeito à presença feminina nos bancos escolares, segundo dados atuais do IBGE. De todo modo, o ensino de boa qualidade continua sendo privilégio de poucos e a grande maioria da população é ainda relegada a um sistema público de ensino deficitário, que ao utilizar métodos como o da aprovação automática cria a falsa imagem de índices altos de alfabetização. A depender de que critérios se estabelecem para determinar a efetiva alfabetização de um indivíduo, a situação da escolarização no Rio de Janeiro – menos até que em outras regiões do Brasil – é precária. A decodificação e compreensão do texto através do hábito da leitura e a prática da produção de textos escritos são cada vez mais raras, até mesmo para alunos às vésperas de ingressar na Universidade! Mesmo assim, contrariando as "impressões" dos educadores que estão na *linha de frente* do ensino, a taxa de analfabetismo na região metropolitana do Rio de Janeiro é de apenas 4,2%, segundo os cálculos oficiais constantes na 'Síntese de Indicadores Sociais" (IBGE/2003)[15]. E o Rio de Janeiro, encerrado em todos os seus contrastes,

---

14 NIZZA DA SILVA,M. B. (2007*). A Gazeta do Rio de Janeiro (1808-1822): Cultura e sociedade*. Rio de Janeiro,ED/UERJ

15 *SÍNTESE DE INDICADORES SOCIAIS*. 2003. 2004. Rio de Janeiro, IBGE

continua a ser a cidade que apresenta um dos maiores índices de escolarização e menores taxas de analfabetismo, entre as capitais brasileiras. Leite & Callou (2002: 30)[16] trazem a informação de que a escolaridade média na cidade do Rio de Janeiro é de 8,2 anos. As autoras afirmam, porém, que *"o bom nível educacional não está igualmente distribuído pela cidade, estando a população com nível superior concentrada na Zona Sul e nos bairros ricos da Zona Norte"*. O problema educacional não está restrito a um ponto na cidade do Rio de Janeiro, mas há uma relação entre as áreas demográficas ocupadas por classes economicamente mais abastadas – a Zona Sul, por exemplo – e a qualidade da educação. Assim como nos tempos da colônia, a elite do Rio de Janeiro continua formando seus filhos prioritariamente na rede privada de ensino, ou nos poucos redutos de ensino público de excelência, como os Colégios de Aplicação e o tradicional Colégio Pedro II. Pesquisa recente sobre os resultados do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), publicada no jornal *O Globo* de 4 de abril de 2008, confirma o fato. Dois colégios particulares, religiosos, são apontados como os melhores do Rio de Janeiro e do país (primeiro e segundo lugar), e um único público, o Colégio de Aplicação da UFRJ, aparece em quinto lugar no Rio de Janeiro e em décimo terceiro lugar no país.

Como se vê, a educação pública de qualidade não atinge a todos e, particularmente, as áreas mais pobres ou, quando atinge, não dá conta do contingente da população daquela área. O documento *Estatistica do ensino publico primario na cidade do Rio de Janeiro*, relativo ao ano de 1898, além de chamar a atenção para a má distribuição das escolas, apresenta um fator que, já àquela época, era determinante para a evasão escolar.

> Além de factores de facil apreciação, taes como a miseria, que infelizmente se estende cada vez mais e desvia muitas crianças da escola para a officina afim de mais cedo poderem ellas prover á subsistencia de suas familias, e que muitas vezes mesmo á officina lhes não permitte ir, - convem notar como importante, quando se trata de apreciar as causas do numero relativamente pequeno das creanças que nesta cidade aproveitam a instrucção publica, a má distribuição

[16] LEITE, Y. & CALLOU, D. (2002). *Como falam os brasileiros*. Rio de Janeiro, Zahar.

> das escolas, que, estamos convencidos, não se acham convenientemente repartidas, conforme as necessidades da população.

O fato de logo cedo as crianças terem de assumir parte da responsabilidade de sustento do lar continua a ser um fator de afastamento de muitas crianças da escola e a causa maior continua sendo a mesma: *a miséria.* Um complicador é o aumento assustador em 100 anos da população do município do Rio de Janeiro, como demonstram os resultados oficiais dos censos demográficos: em 1890, 522.651 e, em 1990, 5.536.179. Por se ter tornado pólo de atração para as elites, com suas escolas, teatros e jornais, e para a massa de libertos do regime da escravidão, a cidade cresceu muito, no final do século XIX. O aumento populacional produziu contatos e confrontos entre novos e antigos habitantes e estabeleceu, conseqüentemente, uma nova configuração lingüística. Para Oliveira (2000: 147)[17], "*o Rio de Janeiro, cidade litorânea aberta às influências de fora, [...] aceita facilmente as novidades, confirmando seu papel de comunicação, de zona mestiça entre diferentes influências culturais".*

Ao levar em conta, já no século XX, a oposição população urbana *versus* população favelada, verifica-se uma taxa de aumento progressivo de 1950 a 1990, principalmente em relação à população da favela (Gráfico 1)[18].

	1950	1960	1970	1980	1990
Favelada	169.305	335.063	554.277	718.210	977.768
Urbana	2.336.000	3.307.167	4.251.918	5.090.700	5.536.179
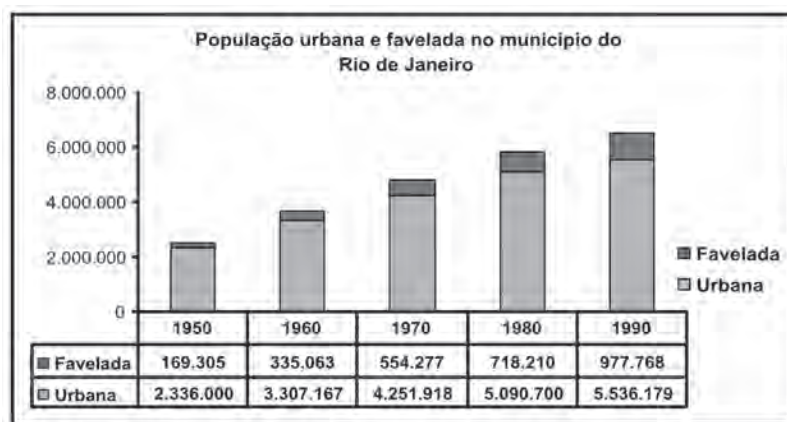
Gráfico 1

[17] OLIVEIRA, L. L. (2000). Cultura urbana no Rio de Janeiro. In: FERREIRA, M. M. (org.) 2000. *Rio de janeiro: uma cidade na história*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas: 139-149.

[18] Retirada de Callou & Serra (2007).

Enquanto a população urbana aumenta mais que 100% no espaço de 40 anos, a população favelada aumenta mais de 500% (passa de 169.305 para 977.768). Como esse aumento diferenciado do contingente populacional corresponde a um aumento das diferenças sociais, como não foi acompanhado de uma ação educacional no sentido de absorver esse crescimento, é lícito relacionar as diferenças lingüísticas existentes hoje aos dados demográficos. As transferências populacionais se deram não apenas das áreas rurais para a urbana, mas também de outros Estados e, na maioria das vezes, para ocupar justamente as áreas empobrecidas. Se a escola não consegue absorver esse contingente, o número de excluídos vai se tornando cada vez maior. Algumas iniciativas governamentais têm sido feitas, timidamente, é verdade, no intuito de minimizar a distância entre a população das áreas mais pobres da cidade e o acesso à educação continuada. É de lamentar que não se tenha percebido antes que esse seria o caminho natural do quadro que se vinha formando há, pelo menos, dois séculos. Só quando a violência se torna um problema insustentável o Rio *do asfalto* vai voltar seus olhos para o Rio *da favela*, e das demais áreas pobres, e enxergar que a educação tem um papel fundamental na socialização do indivíduo (Callou & Serra, 2007)[19]. A inevitável expansão urbana a partir de meados do século XIX *"não foi acompanhada de uma preocupação social igualitária e não beneficiou as áreas em que as camadas mais pobres da população residiam"* (Leite & Callou, 2002: 33).

De acordo com as fontes consultadas, os problemas educacionais atuais parecem refletir a mesma realidade de fins do século XIX. Na Tabela 3, é apresentada uma estimativa, a partir do número de matrículas, da população escolar do então Distrito Federal[20] por sexo e idade.

De 7 a 10 anos			De 11 a 14 anos			Total		
Masc.	Fem.	dos 2 sexos	Masc.	Fem.	dos 2 sexos	Masc.	Fem.	dos 2 sexos
28.150	27.258	55.408	27.390	23.648	51.038	55.540	50.906	106.446

Tabela 3[21]

[19] CALLOU, D. M. I. ; SERRA, C. (2007). Aspectos da história demográfica e social do Rio de Janeiro. In: Jânia Ramos; Mônica Alkmim (Org.). *Para a história do português brasileiro*. v. V Belo Horizonte, Fale: 497-516.

[20] ENSINO PÚBLICO PRIMARIO E JARDINS DE INFÂNCIA. Prefeitura do Distrito Federal. Directoria de Estatística e Archivo. Rio de Janeiro, Oficinas Gráficas do Jornal do Brasil, 1932.

[21] Retirada de Callou & Serra (2007).

O número total de matrículas não representa, no entanto, o índice real de freqüência. O *redator* do documento registra que, do total de 106.446 crianças entre 7 e 14 anos da comunidade escolar da capital do Distrito Federal,

> [...] apenas 43.566 recebem a instrucção que nesta cidade se proporciona, quer nos estabelecimentos publicos quer nos institutos privados: o que quer dizer que mais de 56% das crianças com a idade escolar se conservam, provavelmente, analphabetas!.

A educação deixou de ser um privilégio masculino – já no quadro acima se pode constatar um equilíbrio –, pois as mulheres hoje em dia desfrutam das mesmas oportunidades de freqüentar a escola que os homens, mas, como se viu, nem sempre foi assim. Dessa forma, hoje não é mais etnia ou gênero, pelo menos diretamente, que determina o grau de escolarização, mas,como antes, a própria divisão geográfico-social da cidade do Rio de Janeiro.

Se em termos sociais o quadro é complexo, mais ainda em termos de ensino de língua portuguesa, que continua dissociado da realidade e baseado nos ditames da gramática tradicional, na insistência de incutir uma norma lusitana cristalizada, malgrado as tentativas de diversas correntes lingüísticas em descrever e apresentar aspectos da norma culta (e não-culta) do Brasil. Como o ensino se vem tornando cada vez mais deficiente, e de geração em geração os professores de língua portuguesa têm deixado de *seguir os rumos* da normativização excessiva – inclusive pelo fato de uma norma brasileira já vir se fixando até mesmo na escrita padrão –, o que se espera é que, gradualmente, como se tem visto, alguns aspectos típicos do português do Brasil, há muito consagrados na fala, migrem cada vez mais para a escrita. Os textos escritos, jornalísticos, principalmente, atestam essa mudança em direção à fixação de uma norma brasileira.

Afirma Pagotto (1998: 50)[22] que, a partir das análises do português do Brasil, *"mais e mais se constata a distância entre as formas usuais no nosso vernáculo e o português exigido na escrita e prescrito nos manuais de gramática"* e argumenta que durante o século XIX uma norma culta escrita foi codificada. Para confirmar essa hipótese, o autor tomou por base duas versões da Constituição

---

[22] PAGOTTO, E. (1998). Norma e condescendência: ciência e pureza. *Línguas e instrumentos lingüísticos 2*. São Paulo, Pontes.

brasileira, a do Império, de 1824, e a da República, de 1892, e comparou certos usos lingüísticos emblemáticos, como o da posição do clítico, que sempre preocupou nossos gramáticos, chegando à conclusão de que a primeira versão era essencialmente proclítica e, a segunda, enclítica. Em artigo de 1911, Said Ali (1976) observa que "*o saber colocar bem os pronomes ainda continua a ser aspiração suprema de muitos dos que precisam de exprimir-se em nossa língua ou procurar defeitos na linguagem dos outros*" e, entre outros comentários, refere-se ao uso brasileiro do pronome depois do advérbio (*quando não **te** vejo*), considerado menos castiço, mas registrado em autores como Camões e até mesmo João de Barros. Evanildo Bechara, ao comentar a contribuição de Said Ali à lingüística portuguesa (*in* Said Ali, 1976: 25), destaca algumas ponderações suas que remontam a 1930:

> O lingüista de hoje investiga os fatos sem preocupar-se com a questão do que é ou deixa de ser correto [...] E a investigação da evolução dos fenômenos não se há de limitar às mudanças de fonemas e formas gramaticais, mas estender-se às expressões que com o tempo se foram trocando por outras.
> "Explicar um fenômeno lingüístico não significa recomendar a sua aceitação no falar das pessoas cultas. Isto não é da jurisdição do lingüista.(p. 128)

Isso vem ao encontro do que está no plano da *Gramática Filosófica da Língua Portuguesa (1822) de* Soares Barbosa[23]: ao tratar da ortoepia e ortografia, salienta que "[...] *em todas ellas [gramáticas] há couzas que so os mestres devem estudar para os explicar a seus discípulos; outras que estes devem aprender, [...] e muitas, que devem decorar [...]*". Essa consciência de dois conteúdos articulados, o dos professores e o dos alunos, traduz-se no crivo de passagem dos conteúdos aos alunos e a forma de transmiti-los. Pena que se tenha perdido ao longo do tempo essa visão que distingue e une professor e pesquisador, em papéis que não se opõem, mas se complementam.

---

[23] SOARES BARBOSA, Jerônimo. (1822). Grammatica philosophica da lingua portugueza, ou principios da gramamatica geral applicados á nossa linguagem. Lisboa: Na Typographia da Academia das Sciencias.

Fernão de Oliveira[24], numa passagem do capítulo XXXI (l. 17-20) de sua Gramática (1536), assinala que a aprendizagem é fruto da observação e que esta se renova a cada tempo: *[...] Mas porem para saber todas estas cousas requere-se ler e ver muito, e ainda assim alcançaremos pouco, porque havemos de preguntar isto a cada tempo e terra e pessoa muito pello miúdo*.

4. De volta ao presente

Os padrões vigentes, calcados na tradição dos clássicos, impostos de cima para baixo aos brasileiros, já não são bem aceitos. A língua é infinitamente variada e os ideais lingüísticos do final do século XIX e começo do século XX não podem permanecer os mesmos, no século XXI, uma vez que a sociedade atual se estrutura de modo totalmente diverso e as relações que se estabelecem entre os diversos níveis da pirâmide social são hoje muito mais intensas e profundas, graças aos meios de comunicação de massa.

Apesar de tudo, o tipo de ensino hoje não é muito diferente do que se fazia antes e os livros didáticos para o nível médio disponíveis no mercado contribuem para isso. Alguns são mais tradicionais, dão ênfase à parte gramatical e à literatura, outros pretendem ser mais inovadores e dão ênfase à questão textual. Sugerem-se modificações, inventam-se novos métodos, substitui-se a gramática pelo texto, mas a política de ensino continua a mesma. Quase sempre peca por não "*articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e a escrita e seus códigos sociais, contextuais e lingüísticos*", conforme recomendam os Parâmetros Curriculares Nacionais, e não cumpre o papel de "*promover a prática de análise e reflexão sobre a língua*."

Além disso, o ensino de língua portuguesa continua sendo baseado nos ditames da gramática tradicional, na insistência em incutir uma norma abstrata, cristalizada, cada vez mais afastada da realidade lingüística de grande parcela da população, malgrado (i) as tentativas de descrever normas (culta e não-culta) reais de uso e (ii) os próprios textos jornalísticos já atestarem uma mudança em direção à fixação de uma norma brasileira, ao incorporar à escrita,

[24] OLIVEIRA, F. (1536). Gramática da Língua Portuguesa. In: TORRES, A. & ASSUNÇÃO, C. (Orgs.). (2000). *Gramática da Língua Portuguesa (1536)*: edição crítica, semidiplomática e Anastática. Lisboa: Academia de Ciências de Lisboa.

paulatinamente, aspectos lingüísticos há muito consagrados na fala, como se viu em relação ao uso de ter-existencial.

Em função de fenômenos como esse, exige-se uma atuação contínua do Professor no sentido de esclarecer conceitos, relacionar textos, encontrar caminhos de modo a fornecer aos alunos informações de natureza diversa, a fim de viabilizar a concretização da proposta teórico-metodológica. Faz-se necessária uma reformulação dos conteúdos e dos procedimentos de ensino da língua e se por um lado é produtivo dar ênfase ao texto, por outro, não pode a isso se limitar. É importante explorar os aspectos lingüístico-estruturais, sem esquecer também o momento histórico em que os textos se inserem e dar conta da variação e mudança lingüísticas.

Admite-se hoje que os desenvolvimentos recentes da lingüística contribuíram para uma mudança no ensino de língua materna, pelo fato de *"ter-se agora em cena o privilegiamento da enunciação em detrimento do enunciado; do texto em detrimento da sentença; do discurso em detrimento da gramática; da interação em sala de aula em detrimento da pedagogia estática* " (Mattos e Silva, 2004: 108)[25].

Essas orientações podem ser consideradas indícios de uma mudança pedagógica benéfica, mas não resolvem a questão, que não está centrada em deslocar o eixo do enfoque nem em privilegiar ou não um enfoque tradicional. A questão básica é de natureza sociolingüística. É imprescindível reconhecer e respeitar a diversidade sociolingüística, a pluralidade de normas, na fala e na escrita, sem estigmatização. E agir com bom senso. Recorda Cunha[26], em discurso pronunciado em 1952, intitulado " O ensino de português" (*In* Pereira, 2004: 415), algumas palavras de Ortega y Gasset:

> "As normas são sempre abstrações, rígidas fórmulas provisionais que não podem aspirar a incluir as ilimitadas possibilidades do ser". E comenta, em seguida: "Não proponho a anarquia lingüística, sugiro apenas que se ensine a língua como é e não como alguns supõem que seja".

---

25 MATTOS E SILVA, R. V. (2004). *O português são dois*. São Paulo, Parábola.

26 CUNHA, C. O ensino do português. In: PEREIRA, C. C. (2004) *Sob a pele das palavras*. Dispersos. Rio de Janeiro, Nova Fronteira.

Para terminar, registre-se aqui mais uma ponderação, feita, a propósito de métodos de ensino, por José Pedro Rona (1969)[27]: "em vez de imitar, em vez de adotar ou de adaptar, deve-se criar"[28].

ABSTRACT: An overview on language teaching, dealing with the concepts of standard variety and stigmatization. Grammarians and linguists points of view. Linguistic and extralinguistic dimensions:from the present to the past.

KEY WORDS: language teaching - standard variety - correctness - stigmatization

Recebido em 12/04/2008
Aprovado em 05/06/2008

---

[27] RONA, J. P. (1969). La lingüística en la ensenanza del castellano. *Separata da Revista de la Universidad Industrial de Santander*. Bucamaranga, Colombia, 1969: 41-43.

[28] No original: "*en vez de imitar, en vez de adoptar o de adaptar, debemos crear* (Rona, 1969).